

Carta sobre a práxis de ensinar/aprender/transformar – para superar o “eu” e o “outro” da educação popular, da extensão popular e da assessoria jurídica popular¹

Letter about práxis of teach/learn/transform – to overcome the “i” and the “other” of popular education, popular extension and advocacy

José Humberto de Góes Junior²

Resumo: O presente trabalho é um ensaio em formato de carta filosófica. Sua elaboração se dá a partir da pergunta “quem são o ‘eu’ e o ‘outro’ da ‘Extensão Popular’, da ‘Educação Popular’ e da ‘Assessoria Jurídica Popular?’”. Para responder a esta indagação, são invocadas formulações teóricas de Paulo Freire. Com base em categorias produzidas por este, bem assim na experiência constituída na práxis de seu autor, são construídas análises e compreensões possíveis sobre a “Extensão Popular”, a “Educação Popular” e a “Assessoria Jurídica

¹ Trabalho apresentado ao Espaço de Discussão 1(Assessoria Jurídica, Educação Jurídica e Educação Popular) do VI Seminário Direitos, Pesquisa e Movimentos Sociais, Universidade Estadual da Bahia, Vitória da Conquista, 23 a 27 de agosto de 2016.

² Professor de Direito da UFG. Doutor em Direito pela UnB. Mestre em Direitos Humanos pela UFPB. Bacharel em Direito pela UFS. Coordenador do GT de Assessoria Jurídica Popular, Educação Jurídica e Educação Popular.

Popular”, seu papel para a produção científica e de conhecimentos, por fim, para a relação da universidade com grupos organizados e/ou Movimentos Sociais.

Palavras-chave: sujeitos da Extensão Popular, da Educação Popular e da Assessoria Jurídica Popular; novos modos de produção de conhecimentos e da universidade; Extensão Popular, Educação Popular e Assessoria Jurídica Popular

***Abstract:** This paper is an essay on philosophical letter format. Its preparation starts from the question “Who are the ‘I’ and the ‘other’ of ‘Popular Extension’, ‘Popular Education’ and ‘Advocacy?’? In attempt to answer this question, theoretical formulations of Paulo Freire are invoked. Based on categories produced by his, as well as the experience made in the praxis of its author, we provide analyses and possible insights into the “Popular Extension”, “Popular Education” and “Advocacy”, its role in scientific production and knowledge and, finally, to the relationship between the university and organized groups and/or Social Movements.*

Keywords: subjects of Popular Extension, Popular Education and Legal Popular Consultant; new production modes of knowledge and of university; Popular Extension, Popular Education and Advocacy

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Existenciar a Extensão Universitária me levou à militância em Direitos Humanos, à Advocacia Popular e, com os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dessas atividades, especialmente sobre Educação Popular e a Defesa de Direitos aliada à luta por Justiça Social, para o Mestrado, para o Doutorado e para o Magistério no Curso de Direito.

No contato com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que, com sua presença pedagógica e construções cognitivas, me permitem aprofundar aprendizagens constituídas em Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) e nos diálogos mantidos na Rede Nacional

de Assessoria Jurídica Universitária Popular (RENAJU), uma pergunta se apresenta, toma corpo e, aos poucos, assume a condição de mola propulsora de todas as posteriores vivências que me formam enquanto ser-no-mundo: quem são o “eu” e o “outro” da Educação Popular, da Extensão Popular e da Assessoria Jurídica Popular? É essa pergunta que, consciente ou inconscientemente, vai me fazendo entender que cada um e cada uma se reconhece sujeito reconhecendo os sujeitos ético-políticos com os quais atua, enquanto os abraça³ e os percebe em luta. Em outras palavras, na co-vivência da transformação, passo a intuir que, sem entender quem são os sujeitos que se realizam ao realizar uma Pedagogia da Liberação ou uma Pedagogia do Oprimido, tal qual é possível chamar a construção de conhecimento que se dá em Educação e em Extensão Populares inspiradas no método Paulo Freire (1998), talvez estas experiências pedagógicas se desnaturem e, com isso, percam o seu propósito e suas condições de existência.

De volta à indagação, agora, provocado mais uma vez pela Extensão Popular, pela Educação Popular e pela Assessoria Jurídica Universitária Popular, reinstalo conscientemente a pergunta impulsionadora e me lanço ao exercício de respondê-la. Opto pela escrita em formato de carta porque inicialmente penso que, nas cartas, está presente um duplo elemento: ao tempo que podem ser um instrumento de produção cognitiva, são também um meio de comunicação. Nisso reside a possibilidade de, por cartas, informarem-se descobertas, entrelaçarem-se pensamentos, produzirem-se trocas de compreensões, colocarem-se ideias à prova e construírem-se acordos, discordâncias propulsoras de novas ideias e/ou de aprofundamento e de consolidação de conhecimentos já dispostos, percepções de elementos teóricos não analisados, além de desenvolver e reforçar argumentos, o que sempre se faz no contato com o outro.

Com essas características, é possível que as cartas assumam a forma de produção cognitiva em diálogo. Mais do que comunicar, pa-

³ No dicionário, a palavra abraço é sinônimo de compreensão, exatamente o que vivo enquanto estou com sujeitos em luta, disposto a construir com eles e elas a experiência de constatar e de mudar o mundo.

recente uma forma de se comunicar que mescla razão⁴ e sensibilidade.

4 Não falo, decerto, de uma racionalidade instrumental exclusivamente, com sua pretensão de pureza, de desligamento abstrato do mundo de que faz parte, ainda que se diga o contrário. Se por um lado as cartas parecem um modo intimista, introspectivo, mais próximo do que formas mais fechadas de produção teórica propagam como expressão de "sensibilidade", colocando mais ênfase nesse aspecto para negar suas racionalidades (aqui, falo da razão moral-prática e da razão estético-expressiva, invocadas por Boaventura de Sousa Santos (2001) para enfrentar a redução na complexidade cognitiva provocada pela sobreposição da razão instrumental sobre outras formas de compreender), por outro, não se pode negar que as cartas, como as obras de arte, que não deixam de ser produções conscientes, fazem-se tentando supor a reação e a compreensão de alguém. Enquanto vai sendo desenhada, absorve o que se pode imaginar quanto ao olhar, aos gestos, à sensação de quem a recepciona, como receberá os argumentos, que outras ideias poderá ter, que discordâncias e que acordos poderão se fazer. Ou seja, o escritor ou a escritora vivencia antecipadamente o suposto resultado da carta. Antecipa-se ao que, de fato, ocorrerá (que não está sob seu controle) para realizar um pensamento e uma maneira de estar no mundo por meio da escrita, saboreando as emoções presentes naquele exercício imaginativo e nos componentes do seu imaginário. Aciona, antes em seu "eu", enquanto cria, a partir do que (re)conhece ou supõe (re)conhecer do destinatário ou destinatária, o diálogo que poderá ou deverá surgir quando da comunicação estabelecida. E, para fazer isso, embora não afaste a razão instrumental, promove um processo que produz e se produz de três formas de racionalidade: a moral-prática, a estético-expressiva e, também, a instrumental, sem se manter adstrito a qualquer delas. Isto é, no processo dialógico, reúne-se a consciência prática, aqui constituída como a forma de pensar a realidade a partir de dados concretos do cotidiano, com a consciência sensível, que se constitui enquanto se vivencia a realidade, como compreensão que se faz, se enraíza e se reelabora enquanto o sujeito atua no mundo para produzir, reproduzir e desenvolver a sua existência. Elabora-se inseparadamente à vivência dos fatos, pela emoção, pelo prazer, pela paixão e pelos sentidos que os fatos concretos vão ganhando, pelas explicações que vão surgindo e se transformando em instrumentos para pensar, prever, imaginar e antecipar uma nova realidade. Importante ressaltar, as expectativas quanto a compreensões comunicadas, bem assim o anseio de antever e controlar as reações, os argumentos, o modo de pensar de quem as recepciona, estão presentes também em quaisquer outras formas de produzir ciência. A diferença está em que, se, de alguma forma, a comunicação de sentimento e pelo sentimento, que faz imaginar e sente pela imaginação, aparentemente mais explícita na carta, cria a igual tentativa de previsibilidade e de domínio de como se dará o pensamento de quem a recebe frente ao comunicado, ao produzirem cartas, é possível que os sujeitos se munam de uma razão distinta da racionalidade dominadora, portanto, uma razão comprensiva, de que nunca será possível controlar todas as reações e todas as ideias que se produzirão a partir da comunicação estabelecida. De alguma forma, existe a crença de que, mesmo dentro de certa moldura de expectativa, dê-se a surpresa de uma reação inesperada, mais além do até então comunicado. A depender da intenção, digo, com o propósito ordinário de formar e/ou de aperfeiçoar laços, para quem envia a carta, a reação de quem a recebe, no mínimo, não pode ser a indiferença ou a negação imediata da discordância ou da concordância com o uso de expressões que abandonam o argumento e interrompem as trocas. Espera-se, pelo menos, um ato que dê seguimento à comunicação e, com isso, o surgimento de

Neste aspecto, permite produzir uma comunicação muitas vezes intimista, que se faz pensando no outro e na relação que este possui consigo mesmo ou consigo mesma. Imagina-se o seu olhar, a sensação de recebê-la e de tomar contato com o seu conteúdo. Na carta, considero haver uma subjetividade que, à distância, se comunica com um “eu imaginado”, que é ao mesmo tempo um “eu concreto”, ou seja, um “eu” de quem se conhece ou se acredita conhecer algo, embora nunca se possa fazer compreender completamente (talvez, nem o sujeito que escreve nunca consiga ter completa compreensão de si). É nessa complexa forma de interação senso-racional que pode se constituir uma forma de se comunicar o sentimento fazendo-se imaginar e sentir pela imaginação, mas também que se estabelecem as circunstâncias para criar laços reais entre pessoas, entre pessoas e uma realidade, entre pessoas entre si e seus propósitos comuns, incluindo-se nestes a vontade de transformação. Em outras palavras, ao tempo que se imagina o outro e se antecipa a compreensão que se quer ver produzir, também é possível que se construam as condições para aprender juntos, seja diante da incongruência ou da concordância. No mínimo, quem sabe possa afirmar que se aprende mais de alguém, a lidar com essa pessoa, a estabelecer conexões com ela. E, quanto mais se comunica, mais se aprende.

novas expectativas. Por exemplo, sem medo de que me achem antiquado (na atualidade, pode ser que se espere um “e-mail de amor”, uma “cutucada de amor”, “cartões virtuais”, “flores virtuais”). Eu ainda prefiro as cartas de amor, ridículas, compreendendo que, como dizia Fernando Pessoa, só quem nunca escreveu cartas de amor, seja pelo meio que for, é que é ridículo), quando se envia uma carta de amor, o remetente ou a remetente supõe a surpresa, cria antecipadamente a imagem de quem deva recebê-la no ato de leitura, seu olhar, seus gestos e certa correspondência, ao menos, no que concerne a produzir uma reação. É certo que há uma preferência pela resposta imediatamente positiva, porém, se esta não vier, que a comunicação estabelecida seja um meio para que se abram as possibilidades de, no encontro, ao seguirem-se os pronunciamentos de expectativas, estas vão se satisfazendo e se recriando em direção a uma correspondência mútua e cada vez mais significativa para quem nela esteja envolvido ou envolvida. Efetivamente, ninguém parece esperar como resposta a uma carta de amor uma frase como: “você é idiota!”. Mais ainda quando esta deva criar as condições para um primeiro encontro. Se vier algo como isso, sem sensibilidade para perceber novos elementos capazes de restabelecer a comunicação, o contato estará definitivamente interrompido. Porém, se houver uma insistência inconsequente, o efeito pretendido também não será alcançado.

Além disso, se atuam para a produção de ideias em diálogo, as cartas revelam conhecimentos que, na experiência conjunta, não têm caráter definitivo⁵. Decerto, jogam ambos “eus” em um espaço precário que, igualmente, evidencia a historicidade e a contingência que se dá pela suposta, mas não-totalmente previsível, reação. Lança-se a ideia, espera-se, busca-se, imagina-se, mesmo enquanto se escreve, mas nunca se pode controlar de todo a resposta. Há uma previsibilidade temática que vai guiando o caminho do diálogo sem que isso seja um impedimento a que novos temas, novas abordagens, deem-se no decorrer das trocas. Afinal, não se pode falar de elefantes e ter como reação um debate sobre a pelagem dos tigres. Para abordar isso, é mais provável que será preciso passar pelos elefantes. Ao menos, tangenciar o tema inicial.

Com essas explicações, não pretendo escrever uma carta sobre como se fazer uma carta, sobre a importância e a filosofia das cartas. Mas também, não pretendo escrever uma carta nos seus moldes comuns, talvez, porque ainda esteja preso a uma estética que me impede de contar estórias filosoficamente. Aqui, apenas apresento pontos de partida para estabelecer contato com o que, por meio de uma experiência prático-teórica, essa relação entre o “eu” e o “outro” vai se fundindo no complexo processo educacional constituído no fazer de anos dedicados à Extensão. Parece ser esse igualmente o propósito de uma carta, contar o que se viu, o que se ouviu, o que se viveu. Compartilhar as nuances da existência e sistematizar compreensões-resultado-de-um-vivenciar que podem e devem ser anunciadas em diálogo, em co-respondência⁶, ou seja, em co-responsabilidade pelo

5 Isso não quer dizer relativismo. Não acredito que tudo é possível, portanto, relativo. Tomo como balizador para o conhecimento o critério de libertação, ou seja, a análise de que o que se produz é capaz de impedir a exploração e a opressão humanas, ou no dizer de Enrique Dussel, de produzir, reproduzir e desenvolver a vida com dignidade.

6 Uso a palavra “co-respondência” porque suponho ser ela melhor para explanar a ideia de respondência mútua, de conexão e cooperação na elaboração de respostas-saberes que desembocarão no que chamo de conhecimento novo ou de um conhecimento mais além das compreensões trazidas em separado por cada integrante do processo de comunicação por carta. Ademais disso, a palavra “co-respondência” expressa a ideia de estar sendo formado e em constante renovação um enlace; de haver uma assimilação e uma retribuição dos gestos emitente e receptivo de que depende o diálogo. Neste aspecto,

que, mais além de um conhecimento trazido por quem o anuncia e o vê replicado, se re-produz e se re-faz em contato dialético-dialógico como conhecimento novo.

A carta, por meio de que me comunico filosoficamente, é, por assim dizer, uma metáfora. Todo o tempo que penso em como falar aqui sobre Educação, especialmente sobre Educação Popular, Extensão Popular e Assessoria Jurídica Popular desenvolvida no meio universitário, que é expressão da segunda e tem como seu principal método a primeira, lembro da carta. Talvez, em alguns momentos, tenha me repetido nos argumentos, todavia, nesse instante, não vejo nada mais complexo para explicitar o que penso e como considero o fazer educacional do que a carta. Ela pode ser tão reveladora de uma práxis como a própria práxis da Educação, ao menos, de uma Educação Autêntica, Libertadora. Esta se faz como forma de conhecer, de deixar-se conhecer, com efeito, de emergir sujeitos que, em conjunto, criam as condições para produzir novas ideias. A Educação Libertadora, como nas cartas em que se busca um diálogo autêntico, revela um processo de aprendizagem que se dá mutuamente. Nela, não há um sujeito e um assujeitado, que se faz “outro” para revelar o próprio sujeito.

Chego a esta conclusão enquanto vivencio encontros, momentos de aprendizagem e de interação que me permitem recriar os significados de experiências anteriores de vida e os modos de pensar que delas decorrem. Isso coincide exatamente com as semanas posteriores a minha estada no deserto do Atacama (Chile) e no sudoeste desértico

o termo “co-responder”, toma a forma de aceitar e retribuir no mesmo ato complexo, de dizer junto, de “com-dizer”, de formar uma inter-relação, bem como a de partilha de responsabilidades pelo encontro concordante e conflitivo de compreensões, por sua manutenção, por sua renovação e por seus resultados cognitivos. Importante frisar ainda que para compreender o que chamo de conhecimento, não considero apropriado separar aqui conhecimento de saber, como parece fazer a ciência tradicional. Esta classifica os saberes como conhecimentos de segunda linha porque, em tese, expressam o senso comum popular. Para mim, em acordo com o que dizem Thomas Khuhn (2006), Pierre Bourdieu (2002; 2004), Luiz Alberto Warat (2002), Boaventura de Sousa Santos (2001; 2007), cada um, é verdade, a partir de uma vertente teórica diferenciada, a ciência também é expressão de um senso comum, de uma forma de pensar que se reproduz por inúmeros mecanismos internos de controle, tais como regras explícitas e não-explicícitas, incluindo-se aquelas que podem ser deduzidas da prática de elaboração científica.

da Bolívia, quando começo a depurar os efeitos (muitos deles serão impossíveis de compreender), do que vi, ouvi, senti, pensei, do que experimentei em contato com os sujeitos daqueles lugares portanto.

É importante, para que fique claro, que, nos momentos iniciais, quando começo a me envolver, me cobrir e me encharcar da viagem, estou povoado da pergunta que, por intermédio do Projeto Motyrum da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mais uma vez, tenho que enfrentar: “quem são o “eu” e o “outro” da Extensão?” – esse mesmo “eu” e esse mesmo “outro” que, em tese, deveria estar presente na Educação e na Assessoria Jurídica Populares. Pensando nessa indagação, baseada na premissa de que existem um “eu” e um “outro” nestes processos pedagógicos, passo toda a viagem, também a viagem mental a que me dou e me doo quando saio do lugar sobre o que tenho os olhos acostumados para experienciar sabores distintos e encontrar gentes. Imerso em realidades diversas das que vivo no cotidiano, com companhias que vão surgindo no caminho, dão-se aos poucos as condições para entender, semanas depois, que minha visão anterior de alteridade ou de “outredade” era um sem-sentido. Tudo o que havia escrito ou pensado sobre um “eu” e um “outro” na Extensão, na Educação e na Assessoria Jurídica Populares, toma um rumo novo nesse caminho, que é, decerto, um encontro de “eus”.

A escrita se transforma. Minha carta e a própria ideia de carta se transforma⁷. Vou percebendo que o que existe, na práxis, é a constituição de dois sujeitos que se descobrem e descobrem em conjunto. Se faltar um sujeito, perdem-se ambos, observando-se que, para a dualidade “eu”/“outro”, deve haver implicitamente uma relação de sujeito/objeto. Um modo de agir dentro de uma lógica que aprisiona, mesmo aqueles e aquelas que, na vigência da oposição-reflexo⁸, se conside-

7 Percebo que as cartas podem ser uma forma de comunicar (não de se comunicar) e esperar do outro a resignação, a concordância, a parcimônia. Que podem ser um lugar de realizar expectativas, sem que, de fato, o sujeito que recebe a carta possa efetivamente afirmar o que pensa e construir conjuntamente ou participar de um processo dialógico de formulação de ideias.

8 Quando falo em oposição-reflexo, falo de um sujeito que não se confunde comigo, mas reflete aquilo que sou, em tese, como um igual a mim.

ram sujeitos. Sob uma concepção bancária de educação⁹, estes só se fazem enquanto tal pela negação, pela hierarquia, em um “encontro” que, para ter êxito, demanda a existência de um “outro” conformado, submisso e submetido. O que se determina por “eu” (também uma autoproclamação) é o emanar e o reafirmar de uma forma cognitiva superior. Isto é, ao representar um *cogito* geopolítico (no plano internacional) e político (no plano interno), a episteme materializada em distintos modos dessa educação que se hegemoniza na colonialidade de saberes (LANDER, 2000; DUSSSEL; 1994; 2000; SOUSA SANTOS, 2007) não apenas cria um “eu” que demanda um “outro” como seu avesso, como expressão do que nega este “eu” ou do que é negado por um “eu”-padrão dominante e de dominância existencial, mas só consegue pensar a relação entre sujeitos de forma hierárquica, sob comparação subordinativa, utilizada para fazer evidenciar sempre o “eu”, mesmo quando se fala do “outro”.

Neste aspecto, buscar pelo “outro”, indagar-se pelo “outro”, querer entender o “outro”, ter em mente a existência de um “outro”, é já evidenciar uma diferença prejudicial a certos seres humanos na forma de concebê-los e de contatá-los. É, por suposto, transformá-los no “exótico” cuja existência social é mediada pela lógica da tolerância segundo a qual sua assimilação se dá sempre como “outro”, como subordinado. Por isso, arrisco dizer que o processo pedagógico constituído nesse contato, fundado na existência de alguém que se reduz em um “outro”, é o avesso da libertação. Seus condicionamentos impõem que, para realizá-lo, sejam incorporados o “clientelismo”, o “paternalismo”, o “assistencialismo”, o “basismo”, todas estas, formas de controle político, porque não criam imediatamente as possibilidades para libertar; para suplantar formas sutis e abertas de exploração e de opressão humanas, mas, sobretudo, não contribuem para a construção do poder popular.

9 A concepção bancária de Educação indica o processo pedagógico como uma forma de preencher com conhecimentos cabeças, antes vazias, que os vão acumulando e fazendo render. Por meio dela, o professor ou professora deposita o que considera necessário saber e, ao final, faz uma prova, de modo que aqueles que a ela se submetem demonstrem o quanto fizeram têm de saldo para passar. Se estão em débito, recebem como resultado a reprovação (FREIRE, 1998).

Em relações autênticas de coordenação, de alteridade efetiva, ao contrário, o “eu” também representa um “outro” para aquele que é considerado “outro”, mas um “outro” no sentido de um diferente que, para o seu reconhecimento na e pela diferença, não proclama padrões cognitivos e, por sua vez, de sociabilidade, que se sobreponem a demais formas de realização da existência. Igualmente, para o “eu”, erigir o “outro” não seria uma maneira de classificar, de separar, sobretudo, de categorizar conhecimentos, modos de vida e pessoas para que a estes possa se sobrepor.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE...

Na Educação Autêntica, tanto quanto nas cartas, constitui-se uma experiência que se dá no encontro de cognições. Há um comunicar-se que, em diálogo, produz novos saberes. É razão e sensibilidade para entender os instantes propulsores de descobertas e de passagem da explicação fatalista para a tentativa de compreender mais complexamente os problemas sociais, seus efeitos e os possíveis meios de superação. Demanda uma ação planejada, por meio de que os sujeitos se revelem a si e, entre si, o mundo para transformá-lo. Cria e mantém laços entre os sujeitos e sua realidade, que é também a mediadora de conhecimentos que vão se produzindo e se refazendo historicamente na experiência coletiva de constatação e modificação das circunstâncias impeditivas à vida com justiça social. Em síntese, é “com-dizer” ou um “dizer com”. É um aprender-ensinar junto que, mesmo exigindo o desempenho de papéis específicos de educadores e educadoras, bem assim dos educandos e das educandas, tem como característica o compartilhamento de responsabilidades, sobretudo para que este não perca ânimo nem seja confundido com um lugar de espontaneísmo, de voluntarismo, de desorganização, de desrespeito. A distribuição de responsabilidades, juntamente com a corresponsabilização pelo processo educacional, é um instrumento para evitar que a libertação se desnature em conformação e se dá entre pessoas que trazem consigo seus valores, suas

compreensões de mundo e outras circunstâncias sociais, políticas, econômicas, culturais.

Por isso, melhor do que expressar essa intrincada inter-relação na dualidade “eu” e “outro”, que sempre permite a emergência de compreensões avessas à Educação Libertadora, é reconhecer que o ato de educar se faz como uma experiência complexa entre sujeitos que conhecem e se reconhecem descobrindo o mundo em diálogo; que, em Educação como Prática da Liberdade, não há mistério que não se descubra junto, em comunhão cognitiva. Pois, parafraseando Mia Couto (2011, p. 15), enquanto se encontram, os sujeitos aprendem sensibilidades que os ajudam a ir mais além de si mesmos e de suas certezas. No território em que se veem, se ouvem, se tocam, portanto, se conhecem e se reconhecem, cada um e cada uma não tem apenas sonhos. Cada um e cada uma é sonhável!

É isto o que também afirma Paulo Freire ao considerar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se libera sozinho. Todos se libertam em comunhão” (1998).

Ao ler esta que parece, para desavisados e desavisadas, uma mera frase de efeito, entendo que Paulo Freire defende duas coisas importantes. A primeira delas é que não há uma Educação como Prática da Liberdade que se faça para o “outro”, seja este a incorporação do “outro” como o avesso do “eu” (daquele que incorpora a plenitude ou a suposta plenitude de subjetividade) seja para perceber o “outro”¹⁰ como aquele e aquela em detrimento de quem o “eu” se erige, ou seja, sob violência, uma vez que está impedido e está impedida de exercerem seu direito de ser por assimilarem a condição de reflexo distorcido

10 Alguns pensadores e algumas pensadoras, como Enrique Dussel, Quijano, Santiago Castro-Gómez, e, entre outros e outras, o próprio Paulo Freire, de quem falo constantemente e a quem tomo como base para minhas reflexões aqui explanadas, ainda conotam sujeitos explorados e oprimidos ao longo da história como “outros negados da história”. Para mim, essa pode ser uma contradição, pois, reconhecer o oprimido, o explorado, a oprimida e a explorada como “outro”, ainda que em processo de libertação, é aprisionar estes sujeitos na forma de qualificá-los. Condicionado por um olhar que o tem como inferior, ter seres humanos como “outro” para revelar a violação legitimadora de sua ação no mundo parece se perder na denúncia das situações históricas de negação vivenciadas sem surtir o efeito desejado, de legitimá-lo e impulsioná-lo à transformação. Falar em “outro” pode manter o pensamento paralisado na condição de vítima sem, contudo, incorporar-se na de sujeito.

e reverencial de um “eu” que se faz na exploração e na opressão. Também não acredito que se faça uma Educação com o “outro”, mesmo reconhecendo esta pessoa como negada da história. Ainda que perceba sua condição de oprimida e explorada ao longo de violações e circunstâncias que se repetem historicamente e, especialmente, concorde com a ideia de que são os sujeitos explorados e oprimidos quem incita com a sua ação as mudanças necessárias à libertação de toda a coletividade, não é na condição de “outro” que deva se integrar a esse processo. É na condição de sujeito histórico-transformador.

Em uma Educação como Prática da Liberdade, melhor, como liberdade em prática, se o explorado/oprimido e a explorada/oprimida são parte da construção, são eles e elas atuantes do processo em que cada um e cada uma se compõem como gente participando, reconhecendo-se gente, integrando-se e tomado assento no fazer que se constrói e se recria constantemente e em corresponsabilidade. Portanto, todas e todos são educadoras e educadores e se fazem como tal em processo, da mesma forma que o educando e a educanda se realizam educando e educanda e aprendem igualmente a educar enquanto vivenciam a Pedagogia do Oprimido. Esta é baseada em problemas sociais, em um universo conceitual e significativo que se apresenta enquanto se conhece a realidade a partir do olhar explorado/oprimido, enquanto se promove a inter-relação de culturas, de compreensões de mundo, bem como se dão as tentativas de, inserido e inserida nesse processo de busca-reflexiva pelas formas de pensar a concretude das relações, encontrar coletivamente as razões possíveis para a exploração e opressão humanas.

Essa é a segunda compreensão possível do que anuncia Paulo Freire ao pensar a libertação como um ato ou um conjunto de atos desempenhados em comunhão. Ou seja, os sujeitos se constituem todos em educadores, educadoras, educandos e educandas no processo mesmo de Educação Libertadora. Mas, não parece ser apenas isso o que quer dizer Paulo Freire. É possível que, tendo vivenciado uma Educação Libertária, também cada um e cada uma a propaguem em seus atos e nos processos de que façam parte na sua vida cotidiana, mas, igual e inevitavelmente, se optarem por seguir a vida como educador

e educadora propriamente ditos (professor ou professora). Em uma sociedade da educação/libertação, não há como separar o educador e a educadora situado e situada nos processos cotidianos do educador e da educadora propriamente ditas. Para Paulo Freire, o desafio é sermos educadores e educadoras nos pequenos e nos grandes atos. E, se optamos por vivenciar e propagar pela vida uma Educação Libertadora como professoras e professores, o nosso papel é de intensificar a condição de animador e de animadora de aprendizagens enquanto fazemos a transformação do mundo incentivando sempre e cada vez mais mudanças.

A radicalidade de Paulo Freire reside em compreender que se faz educando, educanda, educador e educadora sendo. Exercitando a Educação Libertadora. Mas, acima de tudo, podendo ser todos e todas educadores e educadoras na vida. Constituir-se em meio às transformações para a transformação. Fazendo-se sujeitos transformadores. Sujeitos ético-políticos que realizam uma pedagogia da vida na vida para que seja alcançada mais vida, mais dignidade, mais direitos, em determinadas condições. Para que seja alcançada propriamente a vida, a dignidade, os direitos.

Por essas características, o ato pedagógico libertador é um ato político. Está sempre volvido para a transformação. É um meio para incentivar a leitura do mundo estando plenamente inserido nele, observando as relações, os problemas sociais, tentando ler, compreender as circunstâncias, as razões que geram e contribuem para que se reproduzam injustiças, explorações, opressões. Quero dizer, constatando o mundo, os obstáculos que se erigem, contudo, sempre buscando construir e garantir a existência com dignidade para si, para todos os seres humanos e para a natureza, casa destes e de outros seres vivos.

Está presente na Educação Libertadora a dialética do aprender e ensinar a partir da necessidade real de existir e de poder viver sempre mais e melhor – do ser mais. Pois, segundo Paulo Freire (1999), os seres humanos se tornam sujeitos de cultura quando, transformando a realidade para retirar dela e propagar a partir dela a vida, descobrem que, sem os conhecimentos que vão adquirindo ao modificar ou tentar lidar com a realidade, não podem continuar sobrevivendo,

mas, estão expostos a todas as formas de catástrofes e as suas próprias fragilidades. Isto é, conhecimento é existência e, para existir, é preciso transformar as condições objetivas em que cada uma inserida e cada um está inserido em condições favoráveis à vida. É preciso realizar “trabalho”. Mesmo quando o conhecimento é aprisionado e, por conseguinte, se transforma em instrumento de poder; quando as ferramentas são concentradas, usurpadas do espaço comum, apesar de serem expressões de conhecimento e de experiências cognitivas que se vão elaborando ao longo da existência da humanidade, e cada um e cada uma de nós somos obrigados e obrigadas a nos submeter aos desígnios de quem as detém para garantir nossa existência, está presente a relação entre conhecimento, transformação e produção da vida. Em outras palavras, mesmo que não tenhamos que caçar, que pescar; que já não estejamos expostos e expostas aos mesmos riscos de quando a humanidade se deu conta de que precisava compreender e propagar a experiência cognitiva; que vivamos sob outras complexidades capazes de nos impor formas distintas de produção e manutenção da existência; mesmo que para realizarmos por via direta o trabalho (a ação sobre mundo para extraír vida, a fonte da existência), tenhamos que adquirir conhecimentos que se materializem em ferramentas transformadas em mercadorias; mesmo que, para garantir existência por via transversa, portanto, na medida determinada por quem tem sob seu poder os meios de produção de vida, tenhamos que submeter a nossa força vital de transformação à lógica da usurpação, estamos falando de conhecimentos que se produzem como experiência humana para permitir a vida em coletivo. O conhecimento a serviço da realidade e constituído a partir desta.

Por outro lado, há que se pensar sobre o porquê de, na perspectiva da dominação, o conhecimento transformar-se, de unidade de contrários, enlace complexo e paradoxal de formas de perceber e significar o mundo, em expressão de poder e do modo como as elites estabelecem o controle sobre os destinos e as riquezas sociais, culturais e econômicas, inicialmente, do ocidente e das sociedades ocidentalizadas¹¹

11 Chamo de sociedades ocidentalizadas aquelas que tiveram, por meio da colonização econômica, cultural, política, social, que assimilar valores europeus e ter como seu rumo

e, depois, de toda humanidade. Ou seja, é preciso perceber como o conhecimento reduzido a declarações de fontes legitimadas pelas classes dominantes é forma de, socialmente, concentrar um poder que também se alimenta da centralização da “possibilidade” de dizer o que é conhecimento, bem assim, da limitação dos sujeitos com “direito” de emitir sua palavra para decidir os destinos coletivos. Nesse sentido, a Educação como Prática da Liberdade é meio de problematizar, por assim dizer, igualmente desmitificar e suplantar o fetichismo que envolve o ato de conhecer, para que aquelas e aqueles que, nos processos sociais de produção do poder, foram impedidos de expressar-se, reconheçam as condições em que se deu o sufocamento de sua palavra, isto é, de sua participação na tomada de decisões relativas a toda a coletividade, ao tempo em que se constituem como sujeitos capazes de apresentar, sem medo, seus modos de compreender, de significar e de atuar no mundo. “Dizer a palavra” é exercício para os explorados, oprimidos, exploradas e oprimidas na condição de produtores e produtoras de conhecimento.

Não quero dizer que, na Educação Libertadora, o educando ou a educanda prescinda de outros sujeitos para realizar seu processo educacional, que, sem conexão com outras experiências, possa transpor o imediatismo de suas compreensões para formular sempre e cada vez mais complexas formas de pensar ou que suas explicações devam ser tomadas como verdades intransponíveis. Isso seria o que se convém chamar de “basismo”, além de, sem problematizar explicações fatalistas e conformistas, transformar o processo pedagógico em um reforço para a exploração e para a opressão, como eu disse acima. Ao contrário, o ato pedagógico, como ato político que é, para fazer-se pleno, demanda o encontro de pontos de vista por meio de uma práxis de participação, do diálogo – do encontro de participações no mundo.

Igualmente, a partir de Freire, não se pode pensar que o educador ou a educadora deverá manter-se aferrado a explicações estéreis. Como alguém que também aprende no processo educacional, seu co-

histórico a assimilação cada vez maior desses valores sem jamais poder ser “Europa”, porque preservam traços e saberes mestiços, ou seja, que se mesclam e entram em conflito com os modos europeus de constituir e de compreender a realidade.

nhecimento deve se ver enquanto tal à medida que se realiza historicamente. Portanto, deve atuar para aproxima-lo da maneira de pensar dos demais integrantes da ação formadora. Para formular questionamentos que tenham imediato vínculo com as experiências vivenciais destes. Com o modo como significam o mundo e, atento ou atenta aos limites que a realidade trazida dialeticamente pelos educandos e pelas educandas impõe aos seus conhecimentos, repensar o que lhe fundamenta, suas premissas, bem assim contribuir para novas formulações teóricas, agora, produzidas pelo coletivo, no coletivo e a partir da realidade lida pelos sujeitos todos do processo pedagógico.

Se educar é elaborar perguntas e criar meios para apresentá-las; plantar a dúvida impulsionadora da busca por explicações históricas cada vez mais complexas e profundas; se é levantar questões, a partir da vivência e do aprendizado dos sujeitos entre si e destes com o mundo para a libertação, para fazer comungar autonomia cognitiva e existencial com a produção de vida por meio da descoberta e da atuação política coletivas, especificamente quanto ao educador e quanto à educadora, estes não podem ter medo de se assumirem assim, educador e educadora. Sua atuação democrática decorre de se reconhecerem e de atuarem como sujeitos no mundo e com outros sujeitos para problematizar, perguntar, abrir debates, sem pretensão de neutralidade, sem fingir isenção quanto a problemas sociais. Precisam deixar claro quem são, o que pensam e que têm inclinações na formulação de perguntas, bem assim, de suas possíveis respostas.

Por outro lado, não podem também ser dogmáticos, dogmáticas e/ou fundamentalistas, sob pena de a Educação como Prática da Liberdade esvair-se e, em lugar de ser um meio para a emancipação recíproca dos sujeitos, tornar-se uma ação cujo objetivo é inverter os polos da exploração/opressão – os explorados e oprimidos e/ou as exploradas e oprimidas passarem a ser os novos exploradores e opressores e as novas exploradoras e opressoras e vice-versa –, ou ainda, de não promover qualquer transformação significativa da realidade. A Educação Libertadora só pode ser um meio-processo de suplantar a exploração e a opressão. Por isso, o educador corajoso ou a educadora corajosa é aquele ou aquela que se abre sempre para o novo, que se expõe,

sem relativismos, à validação e a reconstituição social de suas teorias; que não sonega a sua condição de sujeito no mundo, com o mundo e com outros sujeitos.

Neste sentido, é que a educação libertadora é também uma ação contra-hegemônica, e, como mais uma vez afirmo, não pode se confundir com espontaneísmo e com um suposto autonomismo-meritocrático¹², aplicados à educação tradicional, de dominação. Demanda compreensão do universo conceitual dos sujeitos envolvidos, isto é, um estudo da realidade, além de planejamento e organização. Uma vez que se realiza, deve ter sua ação avaliada, ser mais uma vez colocada em prática e, de toda a sua experiência, ter os conhecimentos produzidos nesse fazer sistematizados – ao menos os conhecimentos metodológicos que contribuem e que são criados no processo educacional, para que informem outras atuações pedagógicas.

Por todas essas características, mais precisamente por sua opção política pelo povo (pelos sujeitos oprimidos e explorados), a Educação Libertadora é conhecida como Educação Popular. Seu método é a base da Extensão Popular que tem como premissa e propósito a relação direta entre Universidade e superação das desigualdades, das distintas formas de discriminação, de exploração, de opressão, bem como o encontro com experiências cognitivas produzidas nas ações dos Movimentos Sociais, de grupos organizados e de comunidades em atuação por justiça no acesso, como diz Joaquín Herrera Flores (2009), a bens materiais e imateriais capazes de garantir vida com dignidade.

12 O autonomismo-meritocrático fundamenta a educação como um espaço em que cada pessoa aprende segundo as suas capacidades ao tempo em que a medição de êxito é a avaliação de adaptação ao sistema de concorrência de estudantes entre si. Nesse sistema, alguém será tanto mais autônomo quanto mais conseguir superar barreiras impostas pelo próprio sistema, muitas delas sem qualquer relação com a realidade. Aqui está presente a noção de vitória, segundo a qual, para que alguém se sagre vencedor ou vencedora, haverá sempre quem deva participar do processo como perdedor ou perdedora.

A EXTENSÃO POPULAR...

Estão no fundamento, portanto, da Extensão baseada na libertação questionamentos sobre quem tem o conhecimento, se há um lugar exclusivo de produção cognitiva e de desenvolvimento da capacidade cognoscitiva, de modo que, mais além de via de transmissão vertical de conhecimento técnico para o povo, a quem foi negado o saber científico moderno indispensável à concentração de capital¹³; de aprendizagem simultânea ou em via de mão-dupla, constituída pelo ato de aprender enquanto se transmitem técnicas e elaborações científicas a comunidades, grupos social, econômica, cultural e politicamente explorados e oprimidos, esperando que consigam re-editar esses conhecimentos para fazerem-se livres de toda dominação¹⁴; mais além de venda de serviços, da realização de palestras, cursos de pequena duração, pagos ou gratuitos, capazes de confundir os interesses do povo com os interesses empresariais de acumulação de capital¹⁵, a Extensão se disponha a construir conjuntamente o conhecimento.

Neste aspecto, é também equivocado perceber a Extensão como meio para “levar conhecimento”, “sair dos muros da Universidade”, “retribuir aquilo que a sociedade emprega para a nossa formação” e “para a Universidade”. Essa concepção é semelhante a entender que, para a formação superior, é preciso recorrer a um mundo à parte, restrito aos escolhidos e às escolhidas, cuja conexão com a coletividade se dá somente do ponto de vista do financiamento e da formação de profissionais que, embora estejam alijados dos problemas concretos, deverão descer ao espaço comum para desempenhar suas ações laborais junto à sociedade. Para esta concepção de Universidade, a Extensão parece ser compreendida como “compensação”, “caridade pública”, atividade plena de “assistencialismo” realizada em meio a uma

13 Extensão como forma de levar conhecimento técnico ao povo. Uma via de mão única que pretende democratizar o conhecimento acadêmico para que o povo pudesse reconhecer e se defender desses meios de dominação (MELO NETO, 2002).

14 Extensão como via de mão-dupla que permite entender que a Universidade leva conhecimentos, mas também coleta conhecimentos em comunidades (MELO NETO, 2002).

15 Extensão como prestação de serviços (MELO NETO, 2002).

formação que deve continuar vertical, elitista e, apesar da ampliação do acesso nos últimos tempos¹⁶, seguir socialmente restrita (no caso de cursos de maior prestígio social das instituições públicas, aos filhos e filhas das elites).

A Extensão Libertadora, ao contrário, é experiência cognitiva que se constitui baseada em um duplo critério. O primeiro deles, formal, é que seja espaço de reflexão e de construção conjunta de conhecimento. O segundo deles, material, é que seja um meio para construir uma sociedade, livre, justa e solidária. Assim, a Extensão autêntica é a práxis dialético-dialógica da palavra com vistas à Justiça Social. É comunhão de esforços transformadores para produzir vida com dignidade para todas as pessoas. No mesmo sentido do que afirma José Francisco de Melo Neto (2002) sobre a Extensão como “trabalho social útil”, que, em lugar de ser a ação de um “eu”, sujeito, para um “outro”, objeto, é a integração de sujeitos que transformam a realidade enquanto constatam a exploração e opressão sob que vivem e vão produzindo um conhecimento para além deles mesmos e delas mesmas. No momento de leitura do mundo, das condições em que está inserido, dos obstáculos à condição de ser e ao direito de “ser mais”, cada sujeito vai realizando sua humanidade à medida que, na práxis de participação, vai encontrando as possibilidades para formular e reformular seu universo conceitual. Pois, a ação é o lugar em que cada um e cada uma podem

16 Eu diria que a ampliação de acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda não conseguiu superar uma visão dicotômica segundo a qual a formação deve ser promovida de acordo com a condição de classe. Tendo ocorrido de forma mais ampla pela distribuição de bolsas para estudantes de classes subalternas em Instituições Privadas, que, em geral, possuem baixa qualidade de Ensino, não desenvolvem atividades de Pesquisa e de Extensão, portanto, não estão preocupadas com a formulação de pensamentos críticos e com o acesso e o incentivo das pessoas a reflexões filosóficas e científicas, a formação superior segue a lógica de que, para a classe trabalhadora, deve-se oferecer o ensino técnico, voltado à formação de mão-de-obra conforme os interesses de mercado. Enquanto isso, os integrantes e as integrantes das elites têm a oportunidade de ter contato com teorias e com a possibilidade de participar da construção de novos pensamentos e da elaboração da ciência. Pois, estes e estas, quase sempre, desenvolvem seus estudos de Graduação e Pós-Graduação em Instituições Públicas, que, não obstante as mudanças na política educacional para o ensino superior, ainda desempenham atividades de Pesquisa, de Extensão e guardam espaço para um ensino mais crítico, paradoxalmente aliado a formas de pensar que, embora mais elaboradas, se descolam e tentam enquadrar a realidade em moldes explicativos inspirados pelas elites que as mantêm em sua condição de elites.

reconhecer e colocar suas compreensões de mundo à disposição dos demais sujeitos para o encontro, para a discussão.

Ao exercerem a palavra, ainda que, de início, possam estar mais em evidência as diferenças geradoras de conflito, os sujeitos, diante dos fatos concretos, dos acontecimentos e das possíveis tomadas de decisão, são chamados a reconhecer seus valores pessoais, a compreender a diversidade de pontos de vista, os limites de seus modos de pensar. Abrem espaço, portanto, para a contestação e para a concordância, para ouvir possibilidades distintas de pensamento e de compreensão do mundo e se permitem ir construindo o respeito, a reciprocidade, a igualdade. Estas condições, aos poucos, são assimiladas como essenciais para a manutenção do encontro pedagógico que se dá por meio da Extensão ou em qualquer outra atuação que tenha como pressuposto a transformação da realidade fundada nas demandas e na práxis dos sujeitos oprimidos e explorados da sociedade.

Será esse diálogo-conflito de pontos de vista, saberes, conhecimentos, que mais uma vez nutrirá e se nutrirá da ação concreta de transformação de condições objetivas para alcançar a Justiça, a Dignidade de uma Vida com “V” maiúsculo. Pois, é na ação coletiva que se vai descobrindo um conhecimento para além do que cada um e cada uma tinha antes do encontro e da ação que se tornam mais e mais expressão de coletividade e de aprendizagem conjunta, sem espaços para dicotomização entre quem aprende e quem ensina. Complexamente, é um conhecimento novo que traz consigo uma cultura da justiça, da participação e da reciprocidade. Como tal, esse “produto” coletivo precisa ser cuidado, afagado, alimentado e aperfeiçoado por todos os sujeitos do fazer extensionista autêntico. Ou seja, de um trabalho sem alienação, cujos frutos pertencem a comunidades, sindicatos, Movimentos Sociais, grupos organizados da sociedade e Universidade, que a ele se integram e que o constroem.

É por essa razão que a Extensão Popular tem o poder de refundar em muitos aspectos, incluindo-se as bases epistemológicas do espaço institucional e suas ações, ao fazê-lo se enxergar como integrante mesmo da sociedade que o institui e o mantém. O efeito imediato dessa ligação com o mundo é a possibilidade de a Universidade se abrir

ao questionamento social de seus objetivos, de seu fazer. De compreender que, mesmo quando parece atuar de forma neutra, adota um projeto de sociedade, propaga modos de pensar, que podem estar mais próximos ou mais distantes de uma pretensão transformadora das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, de exploração e de opressão. A Extensão autêntica incita a Universidade a compreender os efeitos e os limites do projeto de sociedade que se hegemoniza no seu interior, quais as razões de sua dominância, paradoxalmente, qual o potencial transformador de ações que podem colocar em conflito os valores estabelecidos no espaço acadêmico, com vistas a recriá-lo como lugar de encontro de saberes, como espaço aberto aos problemas reais da sociedade e ao diálogo com distintas formas de pensar e conhecimentos que se constituem no contato com necessidades sociais de efetiva construção de Justiça e de eliminação de todos os obstáculos impostos ao exercício do direito de ser sem exploração e opressão sociais.

Dito de outra forma, a Extensão é o encontro da Universidade com o propósito libertador. É um modo de, em meio às tensões enfrentadas internamente e sem descartar os conflitos do mundo concreto e de todos os demais sujeitos da ação, tomar a coparticipação como princípio da construção de conhecimentos e, com isso, ressignificar a própria Universidade como agente sociopolítico. Isto é, fazer sobressair em suas ações de Ensino, de Pesquisa, em seus objetivos concretizados e a concretizar, nas tomadas de decisão, não apenas a condição de parte da sociedade, como de um Projeto Social de Libertação, de Justiça, que se construa com e a partir das demandas dos oprimidos, explorados, oprimidas, exploradas.

São estes e estas que chamam a atenção para as injustiças, para o sufocamento de sua palavra, para a negação de suas necessidades e para as condições sociais em que se dão as violações de seu direito de ser e de ser mais. São sujeitos concretos que se encontram com um sujeito concreto, a Universidade, para aprender e ensinar enquanto produzem sua ação no mundo e com o mundo. Portanto, não há motivos para, em uma Extensão autêntica, eminentemente fundada em relações de coordenação, no respeito, na convivência e na formulação

dialético-dialógica de conhecimentos, manter-se a dualidade “eu” e “outro”. Também não me parece coerente perceber a Extensão, ainda que seja para aprender junto, como apenas um movimento de saída da Universidade de seu próprio universo físico.

Para fazer-se libertadora e exercer esse potencial de ressignificar o próprio espaço acadêmico, a Extensão precisa ser, igualmente, o veículo e a emergência em si de falas sufocadas, a experiência cognitiva também constituída pela ocupação da Universidade pelos Movimentos Sociais, grupos organizados, associações, sindicatos, comunidades exploradas e oprimidas, com seu conhecimento, com sua leitura de mundo. Isso não significa que esteja propondo abrir espaço para encher a academia de mais “dados”, mais “informações”, de “conhecimentos” que ela sistematiza e não compartilha, depois de depositar seu olhar sobre o que coleta, tudo por meio de pesquisadores e pesquisadoras que se dirigem àqueles sujeitos sociais, recolhem o que lhes interessa, escrevem artigos, monografias, dissertações, teses, ganham prêmios, bolsas de produtividade, incentivos a pesquisas, e nem compartilham, sequer comunicam, os resultados de suas investigações com aqueles e aquelas que, conforme fica comprovado no final, eram sujeitos apenas no discurso metodológico de seus trabalhos. Também não falo em “devolução de conhecimento sistematizado” pura e simplesmente. Esta ação, se descolada de uma práxis de produção dialético-dialógica, como quase sempre parece ser quando existe, significa apenas convidar explorados, oprimidos, exploradas e oprimidas ao espaço universitário para que, como meros “ouvidos”, se deparem com a fala “qualificada”, plena de termos técnicos, expressões rebuscadas, que sobre eles e elas, para eles e para elas, constroem doutores, doutoras, pesquisadores e pesquisadoras, “habilitados” e “habilitadas” segundo os cânones fechados de uma academia de permeabilidade restrita – portanto, disponível a absorver somente o que contribua ainda mais para o seu poder autoproclamado e para a sua separação hierárquica do povo.

Quando penso em trazer a fala de Movimentos Sociais, associações, sindicatos, grupos oprimidos e explorados, estou, mais uma vez, pensando em construir uma experiência cognitiva, por mais

difícil que possa parecer, em conjunto entre a Universidade e esses demais agentes sociopolíticos. Mais que isso, estou pensando em como produzir um conhecimento de sujeitos na relação com sujeitos e em relação a sujeitos; que, como disse acima, tenha como pressuposto critérios éticos formais e materiais, por conseguinte, a necessidade de colocar publicamente em discussão os propósitos da Pesquisa, do Ensino, seus modos de fazer, de constituir e de conceber o conhecimento, para dar vazão à demanda de justiça e vida com dignidade do povo explorado e oprimido, ao tempo em que, no bojo dessa práxis, este pode alimentar a necessidade de criar sua capacidade de dirigir o próprio destino, de se fazer autônomo, de constituir poder popular.

Nesse sentido, a necessidade de buscar pelo que pensam os demais sujeitos da Extensão, como significam suas experiências, seu cotidiano, suas relações, é uma forma de se aproximar de realidades e peculiaridades sociais que poderiam se fazer presentes entre todos os sujeitos integrantes da atividade extensionista apenas por meio da interconexão de universos existenciais, da convivência intercultural e da construção intersubjetiva de leituras de mundo. Por assim dizer, é o meio para constituir o respeito na ação pedagógica e política, lidar com preconceitos, problematizar explicações ingênuas sobre as relações de exploração e de opressão em que estão situados. É nesse processo baseado no encontro de realidades que os sujeitos também constituem, aprendem e apreendem os parâmetros da comunicação entre si. Cada um e cada uma informam as condições desse diálogo, especialmente, desenvolvem e provocam a sensibilidade, que será mais ainda necessária para retomá-lo quando, por algum motivo, parecer interrompido. Sem essa capacidade sensível de perceber como reestabelecer as conexões, tudo se acaba antes de começar ou se interrompe precocemente, sem que o trabalho pedagógico tenha surtido seus efeitos transformadores. Para tanto, além de aprenderem a aprender reciprocamente, é preciso tempo e organização do tempo de convivência entre os sujeitos. Isso permite que conheçam mutuamente seus cotidianos, seus modos de vida, suas compreensões de mundo; que, de fato, existam sujeitos capazes de ensinar e aprender

enquanto se (re)conhecem como sujeitos em diálogo, em interação recíproca no processo pedagógico instituído pela Extensão.

A ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR...

Particularmente na Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), atividade de Extensão Popular em Direito que mescla em seu método Educação Popular e Advocacia Popular, todas as compreensões de Educação Libertadora e de Extensão que adoto acima, com destaque para o modo de participação, de integração de sujeitos, devem ser observadas. Pois, para o seu desempenho, sempre voltando para a libertação de grupos e classes explorados e oprimidos, é fundamental produzir o diálogo de realidades e de leituras de mundo entre os sujeitos, além de observar suas circunstâncias, limites, possibilidades e como se organizam politicamente, se em associações, movimentos, sindicatos.

Essa atitude permite, por um lado, compreender as demandas sociais, por outro, potencializar as condições da luta por libertação que os sujeitos oprimidos e explorados já desempenham no seu cotidiano. Afinal, um projeto de Extensão em Assessoria Jurídica Popular não pode, primeiro, supor que sua atuação deva ser desprovida de opção política, pior, sem consciência de que deva adotar como seu objetivo maior a atuação com o povo, entre outros propósitos coletivos igualmente claros que devem convergir para aquela pretensão mais importante, que é a Libertaçāo. No mínimo, opera-se a reafirmação do caráter público da Universidade de pensar os problemas reais do povo e atuar para sua superação, além de ajudar a estabelecer, a partir de uma experiência local, os laços entre ensino superior e realização de Direitos Humanos e incentivar nos cursos de Direito a formação baseada na ação conscientizada dos sujeitos do ensino-aprendizagem para a superação da violência e para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Parafraseando Paulo Freire, uma ação será sempre contra ou a favor de alguém. Não existe atuação neutra (1998). Porque, como é próprio da expressão, atuar é intervir no mundo. É tomar para si a

necessidade de produzir alterações na realidade. Para tanto, é preciso, coletivamente, observar, ler, compartilhar compreensões. Tudo por meio de uma ação que conscientiza, que assume e assimila, de forma evidente, a pretensão libertadora e, assim, constitui mecanismos de atenção aos limites impostos por condicionantes sócio-históricas, políticas, econômicas, culturais, interna e externamente ao Curso de Direito, à Universidade e aos agentes que, conjuntamente, realizam a ação, bem como às possibilidades que, com os Movimentos Sociais, associações, sindicatos, se abrem diante desses limites.

É igualmente por isso que, em segundo lugar, não pode um projeto de Assessoria Jurídica Popular tentar evitar essa interferência na realidade acreditando que pode encontrar ou buscar uma comunidade “pura”, “neutra”, que esteja desorganizada ou que não sofra influências de distintos atores, partidos políticos, outros Movimentos Sociais, sindicatos, associações, agentes políticos de direita, agentes autenticamente de esquerda (preocupados e preocupadas com a luta do povo), e de sujeitos, que, valendo-se de um discurso de esquerda, estejam mais atentos a suas pretensões políticas individuais. Essa atitude ou indica ingenuidade, covardia ou arrogância. Ingenuidade, por acreditar que uma comunidade vulnerável à exploração e a opressão sociais deixa de, mesmo que por meio de atitudes individuais de seus integrantes e de suas integrantes, possivelmente, sem tantos impactos coletivos, criar alternativas de sobrevivência com dignidade. Covardia, por se esquivar de assumir uma posição política e, com isso, optar politicamente por manter a ordem injusta estabelecida, o que não cabe na Extensão Popular cuja proposta alia Educação e Advocacia construídas com o povo para alimentar e contribuir com a sua luta de Liberação. Arrogância, porque optar por uma comunidade desorganizada é, por um lado, supor, mesmo que inconscientemente, que a Universidade está em patamar superior em relação a outros agentes sociais. Em outro aspecto, que também decorre do anterior, é acreditar que a comunidade está por ser organizada, ou seja, que pode ou irá substituir seus modos de organização, desnaturando a AJUP, cujo ser é assessorar, andar junto portanto. Não é assumir o protagonismo de comunidades, Movimentos Sociais, sindicatos, associações, so-

bre uma realidade que, embora se ligue pela totalidade exploradora e opressora, pode não ser e, devido a condicionantes geradas pela forma de acesso historicamente estabelecidas para a Universidade, quase sempre ou ainda, não é aquela com a qual os sujeitos integrantes do espaço acadêmico e do Curso de Direito convivem cotidianamente e da qual possam expressar compreensões mais complexas.

Como ação que visa a construir uma cultura de Justiça, a Assessoria Jurídica Popular autêntica coaduna com as demandas de Movimentos Sociais, Associações de Moradores, Sindicatos, enfim, grupos e comunidades exploradas e oprimidas, além de contribuir para que a experiência cognitiva desses sujeitos possa animar ainda mais suas lutas e desembocar em novos conhecimentos e experiências coletivas voltadas para a Libertaçāo (insisto sempre em Libertaçāo nessa minha carta filosófica). Na Universidade, esta relação, que é acima de tudo uma práxis, pode unir fazer prático de defesa de direitos e busca de conhecimentos sobre a realidade na construção de metodologias educacionais capazes de proporcionar formação técnica, ética e crítica. Além disso, tem o poder de reunir estudantes de Graduação, Pós-Graduação, Advogadas e Advogados, que, integradas e integrados às atividades, potencializam sua intervenção e renovam constantemente seu olhar crítico-sensível e seus conhecimentos quanto aos mecanismos de luta por Justiça Social. Isto é, aprendem conjuntamente outra forma de atuação no campo jurídico, a Advocacia Popular, ao ensinarem e aprenderem entre si, ao compartilharem experiências, conhecimentos técnicos, construírem peças judiciais coletivamente, debaterem teses, analisar causas e processos, também com o povo explorado e oprimido. Para os integrantes e as integrantes de Movimentos Sociais, o ato de fazer em meio à descoberta de que podem conhecer e fazer junto permite que vão se descobrindo, descobrindo e ensinando formas mais complexas de conhecer e de intervir na realidade. Entre si e com a Universidade, mediados pelo mundo, vão se formando e formando novos lutadores e novas lutadoras. Vão se constituindo e construindo conhecimentos para além daqueles que possuíam antes do diálogo intersubjetivo e, mais uma vez, na práxis, nutrem sua esperança e criam as condições para um outro mundo possível.

POR FIM...

Essas compreensões, que são também epistemológicas, se revelam, portanto, em instrumentos de ação como círculos pedagógicos, rodas de conversa e construção participativa e coletiva de painéis. Todos esses mecanismos, sempre mantendo a preocupação em criar alternativas para o trabalho com aqueles e aquelas que não conhecem a palavra escrita, se encontram como facilitadores de diálogo, em sua fase inicial e quando já instituído, e se tornam eles mesmos maneiras de conhecer e manter contato com a realidade. Em outras palavras, permitem o diagnóstico e construção conjunta de conteúdos; o planejamento de ações; execução de atividades como debates de temas do cotidiano e, a partir das demandas coletivas, mobilizações e estratégias de defesa de direitos. Além disso, também podem ser empregados na avaliação e na sistematização de conhecimentos adquiridos em todo o processo.

Isso se dá porque os círculos pedagógicos, as rodas de conversa, as construções de painéis são meios que, inspirando segurança, fazem emergir subjetividades, incentivam a fala e a interação de ideias e dos sujeitos participantes. Com apoio nessas metodologias, é possível invocar vivências cotidianas, leituras de mundo, bem assim, falas significativas, que, quando problematizadas e se problematizam umas as outras por sujeitos que se descobrem em interação como protagonistas da construção de conhecimento, permitem que o debate ganhe fluidez. Ademais disso, criam condições, também lúdicas, para que a realidade seja compreendida, conteúdos e ações de trabalho e da luta sejam planejados e para que aqueles e aquelas que se formam protagonistas de conhecimento sejam também protagonistas da história. Pois, criar possibilidades ou ampliar processos de reflexão já constituídos, torna possível, em um mesmo ato complexo, constatar e transformar a realidade, eliminando também a separação entre a teoria e a prática (FREIRE, 1998; 2005). Em síntese, por esses instrumentos, na AJUP, como em outras atividades de Extensão Popular e de Educação Popular, cada um é chamado e cada uma é chamada a constatar, significar e, com apoio no conhecimento coletivamente

compartilhado, produzir ação, movimento próprio de quem assume a condição de sujeito.

É neste sentido, que, mais do que um encontro entre um “eu” e um “outro” na Educação Popular, na Extensão Popular e na Assessoria Jurídica Popular, encontram-se “eus”, identidades, sujeitos, que se realizam mutuamente ao tempo em que se constituem reciprocamente em interação.

COM QUEM DIALOGO PARA ESCREVER ESSA CARTA FILOSÓFICA...

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Para uma sociologia da Ciência. Lisboa: Edições 70, 2002.

COUTO, Mia. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: **E se Obama fosse africano?** – Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del outro**: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSA, 1994. (Conferencias de Frankfurt – 1992) (Colección Academia – número uno).

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000.

FLORES. Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Carlos Rodrigo Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Kuhn, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates; 115).

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária:** bases ontológicas. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

PESSOA, Fernando. **Todas as cartas de amor...** (Poesias de Álvaro de Campos) – disponível em: <http://www.releituras.com/fpessoa_cartas.asp>.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito – Epistemologia jurídica da Modernidade.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1995/ Reimpressão, 2002. (Vol. II).

Recebido em 01/08/2016.

Aprovado em 23/11/2016.